

Kessl, Fabian

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 71-82. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Kessl, Fabian: *Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit* - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 71-82* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192343 - DOI: 10.25656/01:19234

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192343>

<https://doi.org/10.25656/01:19234>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvoll Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
Autorinnen und Autoren.....	653

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit¹

1 Einleitung: Ein wissenschaftstheoretischer und -historisch inspirierter Versuch der Bestimmung des Disziplinären

Die nachfolgenden Überlegungen sind in vier Schritten aufgebaut. In den ersten beiden wird ein zweigeteilter Vorschlag formuliert, wie sich „das Disziplinäre“ resp. der Weg zum Disziplinären, als Disziplinbildung, charakterisieren lässt: als Prozess der *symbolischen Vergemeinschaftung* und als Erklärung des Selbstanspruchs einer *Selbstregierung*. Damit ist *wissenschaftstheoretisch und -historisch* der Horizont skizziert, vor dem im weiteren Text die *Praxis* und *Logik* der Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit² in den

-
- 1 Den Teilnehmer*innen des Symposiums „Sozialpädagogische Disziplin in Bewegung“, das von der Kommission Sozialpädagogik im Rahmen des 26. DGfE-Kongresses BEWEGUNGEN am 19. März 2018 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde, sei für die kritische Reflexion einer Vortragsversion der vorliegenden Überlegungen herzlich gedankt. Der Redaktion und den Herausgeber*innen der *Zeitschrift für Sozialpädagogik* sei an dieser Stelle ein herzlicher Dank für die kollegiale Ermöglichung einer Publikation dieses Textes ausgesprochen.
 - 2 Im weiteren Text wird das betrachtete disziplinäre Feld als Feld der „Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit“ ausgewiesen. Damit wird einerseits auf die unterschiedlichen Traditionslinien wissenschaftlicher Betrachtungen und Erklärungen, die sich der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Praxis, den personenbezogenen sozialen Dienstleistungen, den damit verbundenen Institutionalisierungs- wie politischen Regulationsversuchen sowie deren gesellschaftlichen wie politisch-kulturellen Kontextualisierung und ihrer historischen Genese widmen, semantisch hingewiesen. Diese sind sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Tradition als Subdisziplin der Sozialpädagogik zu finden, die sich stark auf das Handlungsfeld der Jugendhilfe konzentriert, als auch in den darüber hinausgreifenden wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich eher auf andere sozialarbeiterische Handlungsfelder, wie die Aufsuchende Soziale Arbeit, beziehen. Andererseits sind diese Traditionslinien historisch wie gegenwärtig vielfältig miteinander verschränkt – auf der Ebene der Handlungsfelder wie der darauf bezogenen wissenschaftlichen Reflexion. Daher werden die bei-

Blick genommen wird. Im dritten Schritt wird deshalb gefragt, wie es um die beiden genannten Charakteristika des Disziplinären im Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bestellt ist. Es zeigt sich dabei eine *spezifische Konstellation* des Disziplinären – insbesondere mit Blick auf das Verhältnis von Disziplin und Profession. Die *Bearbeitung der Grenze* zwischen Disziplin und Profession stellt deshalb eine zentrale Aufgabe für die sozialpädagogische Disziplinbildung dar: Das Disziplinäre kann nur als Ergebnis einer entsprechenden Grenzbearbeitung entstehen. Diese notwendige Grenzbearbeitung wird aber häufig entweder negiert bzw. als irrelevant beschrieben oder durch professions- resp. berufsethische Argumente substituiert und verdrängt. Im erstgenannten Fall ersetzt die Grenzziehung zur Profession die notwendige Grenzbearbeitung, im letztgenannten die Konstruktion von „Disziplin-Fremden“.

2 „Das Disziplinäre“ – der Bestimmung erster Teil. Von der symbolischen Vergemeinschaftung

Von einer Disziplin sprechen wir im akademischen Feld im Moment der vollzogenen Etablierung und damit Anerkennung einer Einzelwissenschaft resp. eines Forschungsfeldes. An welcher historischen Entwicklungsstufe wir im Prozess einer sozialpädagogischen Disziplinbildung gegenwärtig stehen, lässt sich daher, zumindest auf den ersten Blick, relativ einfach kategorisieren. Mit Hofstetter & Schneuwly (2010: 681), die die historische Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft am Schweizerischen Beispiel, aus einer feld-, und teilweise auch systemtheoretischen Perspektive, diskutieren, lässt sich von vier charakteristischen Faktoren der Disziplinbildung sprechen. Diesen Prozess kennzeichnet demnach

1. die „Schaffung einer institutionellen Basis – Professionalisierung der Forschung“;
2. die „Bildung von Kommunikationsnetzwerken“;
3. die „wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen“ und
4. die „Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses“.

Die Faktoren 1, 2 und 4 lassen für die Sozialpädagogik im bundesdeutschen Kontext eine eindeutige Feststellung zu: Die Sozialpädagogik ist auf dem Weg der Disziplinbildung bereits sehr weit fortgeschritten, denn ihre *Institutionalisierung* und *Professionalisierung* ist klar erkennbar. Sozialpädagogische Professuren gibt es in einer merklichen Zahl, Studiengänge und Institute ebenfalls – in explizit sozialpädagogischer Nomenklatur finden sich entsprechende Institute oder Arbeitsgruppen universitär zumindest als Teil erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche und Fakultäten, aber auch in einzelnen grundständigen Studiengängen. An (Fach)Hochschulen, dem bestimmenden Teil der bundesdeutschen Hochschullandschaft, was die akademische Ausbildung von sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachkräften angeht, zeichnen Professuren für Sozialpädagogik für grundständige Studiengänge der Sozialen Arbeit verantwortlich.

den Begriffe mit der sprachlichen Verbindung „und“ verbunden: Unter der Überschrift „Sozialpädagogik“ wie der Überschrift „Soziale Arbeit“ finden sich an vielen Stellen analoge wie sich überlappende wissenschaftliche Bemühungen.

Das wissenschaftliche *Kommunikationsnetzwerk* steht ebenfalls, vergewissert man sich des Umfangs wissenschaftlicher Literatur, der Zahl der etablierten Zeitschriften und der bestehenden Konferenz- und Tagungskonjunktur. Und die so genannte *Nachwuchsförderung* ist mit diversen Promotions- und Graduiertenkollegs und sonstigen (teil)strukturierten Promotionsprogrammen mit explizit sozialpädagogischem Fokus in den vergangenen 15 – 20 Jahren nicht weniger stark etabliert worden. Soweit scheint also zumindest auf den ersten Blick eindeutig: Eine sozialpädagogische Disziplin ist weithin entwickelt – ja, sie scheint zu stehen und zu bestehen. ‚Soweit‘ der erste Blick auf die Disziplinbildung im Feld der Sozialpädagogik. Konzentrieren wir uns im Weiteren nicht mehr nur auf die Punkte 1,2 und 4 von Hofstetter & Schneuwly (ebd.) Charakterisierungsvorschlag, sondern beziehen auch Punkt 3 in unsere Überlegungen ein, die „wissenschaftliche(n) Produktion von Erkenntnissen“, eröffnet sich ein zweiter, etwas differenzierterer Blick.

Die beiden Autor*innen fassen unter diesem Aspekt der wissenschaftlichen Produktion von Erkenntnissen „die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen“ (ebd.), die sich aus dem etablierten disziplinären Feld im Sinne der anderen drei Punkte ergibt. Die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen in einer etablierten Disziplin führe zur Ausbildung eines „Feld(es), das zu einem „kollektive(n) Unternehmen“ wird, in dem „Erkenntnisse im Gebiet seines Forschungsgegenstands produziert“ werden (ebd.). Diese Produktion geschehe

„über die kontinuierliche Entwicklung und Erneuerung theoretischer Modelle und Konzepte sowie von Methodologien zur Erhebung und Analyse von Daten im Feld, die Bedingung für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Anerkennung der Disziplin sind“ (ebd.).

Vieles erinnert hier an Kuhns berühmte wissenschaftstheoretische Überlegungen: Eine „wissenschaftliche Gemeinschaft“, so schreibt der Wissenschaftsphilosoph in seinem berühmten Essay *The Structure of Scientific Revolution* (1962/1976: 175) ist „erst einmal von dem Zwang befreit (...), ihre Grundprinzipien fortgesetzt zu überprüfen“, wenn ein *gemeinsames Paradigma* angenommen wird, die „Berufsgemeinschaft“ in ihrer Orientierung an diesem also steht. Ohne nun an dieser Stelle auf die Kritik an Kuhns Paradigma-Modell einzugehen (vgl. Lakatos/Musgrave 1970), ist für die hier vorgelegten Überlegungen von Interesse, dass sowohl in der wissenschaftssoziologischen Reflexion (hier der feldtheoretische Anschluss von Hofstetter & Schneuwly) als auch in der wissenschaftsphilosophischen Reflexion (hier Kuhns Perspektive) die *Kollektivität*, also die Produktionsgemeinschaft, hervorgehoben werden (vgl. auch Fleck 1935/1993: 53ff.). Hofstetter & Schneuwly (a.a.O.) sprechen eben vom „kollektiven Unternehmen“, Kuhn (a.a.O.) von der „Berufsgemeinschaft“ und der „wissenschaftlichen Gemeinschaft“. In dieser wird Erkenntnis im (kritischen) Anschluss an Überlegungen der anderen Mitglieder, eben der *scientific community*, hergestellt, und als solche stabilisiert sich diese, wie jede Gemeinschaft, gerade durch ihre Selbstbezüglichkeit, die immer einen klaren Außenabschluss produziert, eine klare Unterscheidung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern. Schließlich konstituiert erst diese Differenzierung von Innen und Außen die Gemeinschaft. Ihren Ausdruck findet der Prozess der Vergemeinschaftung in akademischen Feldern u.a. in selbstorganisierten Zusammenschlüssen, wie den wissenschaftlichen Fachgesellschaften: im Fall von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit z.B. in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) oder der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). In der Rede von ‚unserem Feld‘ prägt sich dieses Vergemeinschaft-

tungsbemühen erkennbar aus. Entscheidend ist für die Reproduktion von Gemeinschaft nämlich, dass diese *symbolisch* passiert. In der *scientific community* geschieht die Herstellung von Kollektivität nun insbesondere entlang leitender Prinzipien für das Denken und Forschen.

Unter Zuhilfenahme dieser leitenden Prinzipien stellt Disziplinbildung also einen Prozess *symbolischer Vergemeinschaftung* dar. Damit haben wir ein erstes Charakteristikum zur Bestimmung des Disziplinären zur Hand. Der Prozess dieser symbolischen Vergemeinschaftung vollzieht sich nun, im Selbstanspruch der wissenschaftlichen Disziplinen, in einer bestimmten Art und Weise, und zwar als *Selbstregierung*.

3 „Das Disziplinäre“ – der Bestimmung zweiter Teil. Von der Selbstregierung oder das Ideal der „Akademie“

In seiner Legitimation von „höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ weist Wilhelm von Humboldt (2010) ein entscheidendes herrschendes „Princip“ als deren Bedingung aus: „Wissenschaft als solche zu suchen“ (98). Gelingt dies, so „braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt werden“. Humboldt war 1810, als auch dieser Text entstanden ist, bekanntermaßen als Minister für die Gründung der Berliner Universität, der Vorläuferin eben der heutigen ‚Humboldt-Universität‘, zuständig. In seiner Streitschrift für die höheren Anstalten argumentiert er für eine *spezifische* Bildungsanstalt. Gebildet werden sollen dort – erstens – die Studierenden in der universitären Gemeinschaft mit den Lehrenden, die immer zugleich auch Forschende sind. Studierende und Lehrende begegnen sich in der Kollektivität als beidseitig wissenschaftlich Tätige in der Universität, so sein Ideal; gebildet werden soll durch die deutsche Universität aber auch der Staat. Genauer gesagt sollen die Staatsangehörigen in der Universität ihren Charakter bilden, sich sittlich stabilisieren. Und dazu muss der Staat wiederum die notwendigen Bedingungen für die höhere Anstalt bereitstellen. Das ist für die hiesigen Überlegungen von einiger Bedeutung: Staatliche Instanzen müssen demnach dafür sorgen, dass sich die Universität selbst reproduzieren kann³; aber er muss auch kontrollieren, dass sich die Universität nicht gegen alternative Ideen abschließt, also eine Vorstellung, eine Denk- und Deutungsweise dominant wird, und damit das grundlegende Prinzip, Wissenschaft als solche zu suchen, unterlaufen.

Humboldt vertritt also eine *liberale Idee* der Universität, wenn es um deren Organisation geht. Eine Konzeption, die bis heute einflussreich geblieben ist. Nehmen wir exemplarisch die soziologischen Analysen des akademischen Feldes von Pierre Bourdieu, auf die sich auch Schneuwly & Hofstetter berufen.⁴ Als Soziologe ‚an sich‘, und im Unterschied zum Bildungspolitiker Humboldt, unverdächtig, nur eine strategische Konzeption von Universität

3 Diese Logik der Selbstreproduktion wirkt bis in die heutige, managerialisierte Universität unter anderem im Berufungsprozess neuer Professor*innen nach: Dieser sieht noch immer vor, dass es die wissenschaftliche Peer ist, die die neuen Kolleg*innen auswählt – auch wenn die Zentralisierung der (manageriellen) Entscheidungsmacht inzwischen den Rektoraten resp. Präsidien ein sehr viel höheres Maß an Interventionsmöglichkeiten im Prozess der Berufung bereitgestellt hat.

4 Das grundlegende „Princip“ der Wissenschaft (Humboldt 2010: 98) formuliert Bourdieu in den

vertreten zu wollen, ist doch auch die Analyse des akademischen Feldes bei Bourdieu erkennbar, und vielleicht auch überraschend deutlich, von der Idee der autonom-organisierten Universität imprägniert – einer liberalen Konzeption der (modernen) Universität also. Die Eigenständigkeit des wissenschaftlichen Denkens erfordert eine hohe Unabhängigkeit in der Organisation der höheren Universität. Humboldt wie Bourdieu verweisen auf die Abhängigkeit des akademischen Feldes („spezifische Macht“) von seiner administrativen Organisation („weltliche Macht“) (Bourdieu 1998: 31ff.). Doch dieser notwendige Zusammenhang wird als Ermöglichung von weitgehender Selbstregierung gedacht, und daher die Einflussnahme der weltlichen Macht auch als Gefahrenquelle angesehen.⁵ Und nicht nur das: Bourdieu ist die Selbstregierung im akademischen Feld auch selbst nicht ganz geheuer: Das akademische Feld (ebd.: 28) bringe schließlich auch einen „mörderischen Antrieb“ hervor, nämlich erster, bester, außergewöhnlichster sein zu wollen. Doch sofort schiebt er dann wieder hinterher: Das akademische Feld bringe auch und zugleich „eine Kontrolle dieser Antriebe hervor“ (ebd.). Daher folgert Bourdieu auch:

„Alles liefe (...) bestens in der besten aller möglichen Wissenschaftswelten, wenn die rein wissenschaftliche, in der alleinigen Macht von Begründung und Beweis stehende Logik des Wettbewerbs, nicht durch externe Kräfte und Zwänge konterkariert, in manchen Fällen sogar annulliert würde“ (ebd.: 30).

Die symbolische Vergemeinschaftung als erstes Charakteristikum des Disziplinären realisiert sich also im Selbstanspruch der Universität – für diese wurden hier stellvertretend der Bildungspolitiker Humboldt und der Feldtheoretiker Bourdieu auf die Bühne gerufen – in der weitgehenden *Selbstregierung* von Wissenschaft. Dieses unabhängige, eben: selbstregierte, Feld der Wissensproduktion und -reflexion muss *als solches* öffentlich gewährleistet werden – nur so lasse sich dem „Princip“ (Humboldt 2010: 98) der Wissenschaft gerecht werden. Da sind sich Humboldt und Bourdieu mit vielen anderen einig.

Die Binnendifferenzierung des akademischen Feldes geschieht schließlich entlang von Disziplinargrenzen – und damit schließen sich die beiden ausgemachten Charakteristika der Disziplinbildung quasi von beiden Seiten zusammen: Die Disziplinargrenzen werden praktisch im Prozess der symbolischen Vergemeinschaftung (re)produziert – und die Disziplinargrenzen stecken das Areal der Selbstregierung ab. Bevor wir uns die damit verbundene Praxis dieser Grenzziehung, und somit die permanente Grenzbearbeitung, exemplarisch anschauen, soll zuerst ein Blick darauf geworfen werden, wie die beiden ausgemachten Charakteristika des Disziplinären in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit auszumachen sind: Wie ist es um die beiden Aspekte der *symbolischen Vergemeinschaftung* und der *Selbstregierung* des akademischen Feldes in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bestellt?

Worten, es gehe um die „Grundsätze der Bewahrheitung ‚von‘ Realität“ (1998: 29). Wissenschaft müsse sich demnach dadurch auszeichnen, dass ihr Tun immer von Mitteln und Verfahren der Objektivierung charakterisiert sei. Um Missverständnisse zu vermeiden: Bourdieus Analyse ist mit der Humboldtschen keineswegs deckungsgleich. Während dessen Denken noch ganz geprägt ist vom Idealismus seiner Tage und daher auf die Erkenntnis des „ursprünglichen Princip“ und die Rückführung dessen auf die „Eine Idee“ setzt, erweist sich Bourdieu als methodologisch reflektierter Sozialwissenschaftler, der die Praxislogik des akademischen Feldes erfassen und freilegen möchte.

5 Bourdieu (1998: 36) spricht von der „tyrannische(n) Macht“ der „Wissenschaftsadministratoren“.

4 Das spezifisch Disziplinäre: Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit als spezifische Konstellation

In der Genese von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit als wissenschaftlichem Feld finden sich entscheidende Differenzen zu anderen Disziplinen. Zwar ist auch das soziologische Ringen um die Bestimmung von „Gesellschaft“ resp. des „Sozialen“ oder die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung um die Bestimmung von „Sprache und Literatur“ eine historisch angeregte Reflexionsbewegung. Im Unterschied zur Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, aber auch zur Medizin, zu Jura oder zum Lehramtsstudium (v.a. ‚höhere Lehrerbildung‘), ist die soziologische oder literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung aber nicht als Fundierung resp. Legitimation einer beruflichen Ausbildung (in bestimmten Handlungsfeldern) entstanden.

Die Frage, die in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zu bearbeiten ist, kann daher nie nur die nach der „Disziplin“ alleine sein, sondern muss immer auch die um das Verhältnis der Disziplin zur Profession sein, und damit um das *Verhältnis zwischen Disziplin und Profession*. Darüber herrscht auch innerhalb der Fachdebatten auch weithin Einigkeit (vgl. u.a. Hornstein 1995: 26 und Bommers/Scherr 2000: 66). Strittig ist aber die Antwort auf die Frage einer entsprechenden *Verhältnisbestimmung*: Wie ist das Verhältnis von Disziplin zur Profession systematisch zu fassen, wie im wissenschaftlichen Alltagsgeschäft zu realisieren?⁶ Diese Frage wird daher auch permanent verhandelt – explizit oder implizit: Das repräsentieren Diskussionen, wie die um eine sozialpädagogische Wirkungsforschung oder eine Evidenzbasierung Sozialer Arbeit; ebenso aber auch die professionstheoretischen Debatten oder Auseinandersetzungen um eine (notwendige) politische Einmischung sozialpädagogischer Akteur*innen. In Anschluss an Kuhn (1962/1976: 175f.) gesprochen: Während Soziolog*innen und Literaturwissenschaftler*innen sich der Anrufung nach einem Lösungsangebot zumindest in direkter Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen verwehren können, fühlt sich die sozialpädagogische Forscherin – ähnlich wie die Medizinerin – sofort adressiert oder zumindest legitimationspflichtig. Und das, so die hier vertretene These, zu Recht, denn die Forscherin in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit kann sich dem Verhältnis von Disziplin und Profession eben nicht entziehen – ohne, das sei nochmals betont, dass damit bereits eine *bestimmte* Verhältnisbestimmung zwischen diesen beiden Sphären präferiert oder gar präformiert wäre.

Das Disziplinäre in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gibt es *nur* in dieser spezifischen Konstellation, in der Relationierung von Disziplin und Profession. Deshalb kann Disziplinbildung auch nur als Bearbeitung dieses Verhältnisses gelingen, was wiederum impliziert, dass die damit verbundene Grenze zwischen diesen beiden Sphären bearbeitet werden muss. Das heißt aber auch: Die zum wissenschaftlichen Feld (Sphäre der Disziplin) korrespondierenden (sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen) Handlungsfelder (Sphäre der

6 Vorliegende Antwortversuche lassen sich zwischen zwei Frage-Polen aufspannen: Sind disziplinäre Aktivitäten für die Profession direkt nutzbar oder sollten Disziplin und Profession als aufeinander verwiesene, aber eigenständige Bereiche konzipiert werden?

Profession) stellen eine Bürde der Disziplinbildung für die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit dar, weil sie die Anerkennung als relativ unabhängiges Feld der wissenschaftlichen Reflexionstätigkeit im Sinne Kuhns konstitutiv erschweren.

Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit ist daher, so die hier vertretene These, ausschließlich als Bearbeitung des Verhältnisses von Disziplin und Profession, und damit immer auch nur als *Grenzbearbeitung* dieses Verhältnisses zu kriegen.⁷

Führt man sich das vor Augen, lassen sich sowohl kritische Einschätzungen sowohl in Bezug auf die fehlende symbolische Vergemeinschaftung und Selbstregierung innerhalb der wissenschaftlichen Diskussionen zu Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit als auch in Bezug auf die kontinuierliche, von Studierenden oder Kolleg*innen manches Mal als unsinnig, ja nervtötend erlebte, selbstreferenzielle Auseinandersetzung um die eigene (disziplinäre) Identität anders kontextualisieren und verstehen. Denn trotz der prinzipiellen Einigkeit, dass es um das Verhältnis von Disziplin und Profession gehen muss, wird die Bearbeitung dieser Relation, und somit eine Grenzbearbeitung, keineswegs immer vollzogen. Ganz im Gegenteil: Wie eingangs bereits angedeutet, wird die Notwendigkeit der Einnahme einer solchen Perspektive entweder negiert bzw. als irrelevant beschrieben oder aber durch professions- resp. berufsethische Argumente subsitiert und verdrängt. Diese Dynamik, die am Disziplinären der Sozialpädagogik vorbeizieht, so die Behauptung, wird deshalb im Folgenden etwas genauer in den Blick genommen.

7 Erinnern wir uns des zweiten Charakteristikums der Disziplinbildung, der *Selbstregierung*, noch einmal gesondert, wird deutlich, dass diese ja immer einen idealen Selbstanspruch im disziplinären Felde darstellt – darauf haben uns Humboldt und Bourdieu mit ihrem Hinweis auf die Abhängigkeit des akademischen Feldes („spezifische Macht“) von seiner administrativen Organisation aufmerksam gemacht. Dieser Selbstanspruch ist aber ein Bezugspunkt, der als Orientierung aufgerufen werden kann. Der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bleibt dies konstitutiv verwehrt, weil die Wahl ihrer (Erkenntnis-)Probleme nie gänzlich ohne den gesellschaftlichen Lösungsanspruch möglich ist. Das heißt nun nicht, dass wir einen einfachen Theorie-Praxis-Nexus unterstellen sollten oder gar den disziplinären Anspruch zugunsten einer Anwendungsorientierung aufgeben. Das haben uns historische Auseinandersetzungen, wie die ‚Nohl/Bäumer versus Natorp‘-Debatte, und eben auch die bereits benannten um eine Evidenzbasierung, um die Professionalisierung usw. gezeigt: Theorie, die sich nur als Anleitung oder Legitimation sozialpädagogischer Praxis begreift, wird jeden disziplinären Anspruch aufgeben (müssen). Dass ein derartiges Geschäft dennoch immer wieder unter Überschrift ‚Wissenschaft‘ segelt, ist kein Gegenargument. Bereits Foucault hat solche Positionen als die Position der Fürstenberater ausgemacht. Sie stellen sich in den Dienst der Herrschaft – gesiegt hat hier also die weltliche Macht, im Bourdieuschen Sinne. Nur ist im Umkehrschluss die Option, sich unabhängig von der gesellschaftlichen Praxis disziplinär auf den Selbstregierungsanspruch zu berufen, für die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit eben ebenso wenig möglich.

5 „Disziplinfremde“ Positionen oder an den Grenzen des Disziplinären: ein Blick auf die disziplinäre Grenzbearbeitung in der Sozialpädagogik

Positionen, die eine Bearbeitung des Verhältnisses und der Grenze zwischen Disziplin und Profession nicht als konstitutiv für die disziplinäre Perspektive und Praxis betrachten, sehen in der Annahme eines solchen Verweisungszusammenhangs sogar ein Hindernis für die Disziplinbildung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit oder aber für die fachliche Platzierung der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis.

Als Fehlschluss wird die Forderung nach einer Relationierung und Bearbeitung der Grenze zwischen Disziplin und Profession u.a. von spezifischen systemtheoretischen oder / und feldtheoretischen Positionen aus beschrieben. Nur die deutliche *Abgrenzung einer Disziplin* der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gegenüber der sozialpädagogischen Profession mache das Disziplinäre möglich, so die dort vertretene These (vgl. z.B. Neumann/Sandermann 2007). Plädiert wird also für die Etablierung einer disziplinären Selbstregierung, wie sie in der Soziologie oder der Literaturwissenschaft möglich sind – auf Kosten der Relationierung von Profession und Disziplin. Im Fall von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit liege das Problem der Disziplinbildung in dem Sachverhalt begründet, dass ihre „wissenschaftliche Autorität innerhalb des akademischen Feldes sich gerade nicht wissenschaftlich (begründet) und damit stets prekär (bleibt)“ (ebd.: 23). Der Einfluss der Sphäre der Profession steht der Disziplinbildung deshalb im Weg. Diese sei eben nur möglich, wenn sich das wissenschaftliche Feld möglichst autonom mache: „Je autonomer wissenschaftliche Felder sind, desto eher entwinden sie sich externen sozialen Grenzen“ (ebd.: 26).

In quasi umgekehrter Richtung argumentieren Positionen, die auf eine direkte Nutzbarkeit wissenschaftlicher Befunde und Einsichten pochen. Dabei lassen sich wiederum zwei Positionen unterscheiden: Konzeptionen einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit und handlungswissenschaftliche Konzeptionen Sozialer Arbeit.

So zielen Positionen, die für eine *evidenzbasierte Soziale Arbeit* plädieren, darauf, das Verhältnis von Disziplin und Profession in das von Wissenslieferanten und Wissensanwender umzudefinieren und umzubauen (Albright/Thyer 2010). Damit wird das Verhältnis von Disziplin und Profession zwar nicht negiert. Sogar ganz im Gegenteil: Ihm kommt eine hohe Relevanz zu. Aber im Unterschied zu vielen bisherigen professionalisierungsbezogenen Konzeptionen, die nicht nur die Entscheidungshoheit auf Seiten der professionellen Fachkräfte und der Fachorganisationen sehen, sondern auch das wissenschaftliche Wissen als nur einen Bestandteil professionellen Wissens (das sich auch aus Erfahrungswissen / Routinen speist), betonen nun evidenzbasierte Perspektiven den maßgeblichen Einfluss wissenschaftlicher Evidenz. Diese wird als Quelle und Wurzel fachlicher Aktion verstanden – oder in der Definition von evidenzbasierter Sozialer Arbeit gesprochen, wie sie McNeece/Thyer (2004: 8) vorschlagen: „One of the simplest definitions of EBP is that it is treatment based on the best available science“. Insofern versuchen Modelle, die für eine evidenzbasierte Soziale Arbeit plädieren, das Verhältnis von Disziplin und Profession gewissermaßen still zu stellen.⁸

8 Ebenfalls stillgestellt wird das Verhältnis von Disziplin und Profession noch von ganz anderen

Hier wird kein Verweisungszusammenhang oder eine Wechselwirkung mehr angenommen, sondern eine letztlich unilineare Einflussnahme der Disziplin – als Lieferantin eines spezifischen, nämlich evidenzbasierten Wissens – für die Profession unterstellt – die dieses Wissen zwar durchaus „kritisch“ beurteilen soll (Albright/Thyer 2010: 139), damit aber keinen Einfluss auf die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst nehmen kann.

Auch handlungswissenschaftliche Konzeptionen zielen auf eine spezifische Justierung des Verhältnisses von Disziplin und Profession, das nicht mehr die Bearbeitung der Grenzen zwischen beiden Sphären erforderlich machen würde: In ihrem Entwurf Sozialer Arbeit als *Handlungswissenschaft* definiert Staub-Bernasconi (2007: 169) das Ziel von Handlungswissenschaften als Bearbeitung „praktische(r) Probleme unter Bezug von theoretischen Aussagen und Forschungsergebnissen aus den Basis- und angewandten Wissenschaften“. Sozialpädagogik und Soziale Arbeit erweisen sich demnach als angewandte Wissenschaften oder eben eine Handlungswissenschaft. „Basiswissenschaften“ widmen sich im Unterschied zu diesen der „Entstehung, Erhaltung und Veränderung sozialer Probleme“ (ebd.), weshalb entsprechende wissenschaftliche Felder, wie die Soziologie, als „Bezugswissenschaften“ von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit angesehen werden müssten (ebd.). Handlungswissenschaftlich gehe es daher nicht um „Wahrheit“, sondern um „Wirksamkeit“ (ebd.: 245): Fachkräfte müssten unweigerlich

„Wertungen vornehmen, Ziele, Subjekte oder Akteure/Akteurinnen der Veränderung bestimmen, Entscheidungen über Pläne treffen und wissen, mit welchen Ressourcen und welchen Verfahren man – nicht zufällig, sondern mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit – von einem Ist-Zustand zu einem wünschbaren Soll-Zustands gelangt“ (ebd.).

Das Verhältnis von Disziplin und Profession ist hier durchaus strukturanalog zu evidenzbasierten Konzeptionen Sozialer Arbeit als ein unilineares bestimmt, nur ist die prioritäre Instanz hier die Profession und nicht die Disziplin. Während in der Vorstellung einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit die ‚wahre‘ Evidenz eine unumstößliche Quelle und Wurzel des Wissens darstellt, hat in der handlungswissenschaftlichen Perspektive die Fachkraft auf Basis ihrer Normativität (Ethik) die Entscheidungshoheit – insofern qualifiziert Staub-Bernasconi ihre Handlungswissenschaft auch als „normativ“ (ebd.: 158). Beide Konzeptionen sehen das Verhältnis von Disziplin und Profession aber als geklärt, und insofern als stillgestellt an.

Positionen: Krude-praxeologische Positionen erklären die Relationierung von Disziplin und Profession als gänzlich irrelevant. Mit der Rede vom ‚Praxisbezug‘ verweisen sie stattdessen die Notwendigkeit des Disziplinären einfach des Feldes und ersetzen dieses durch eine rein programmatische Haltung, die sich nurmehr Handlungs- und Fachkonzepten widmen will. So verallgemeinert Hinte (2009: 25) aus dem von ihm vermarkteten „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ auf die Debatte um Sozialraumorientierung und sieht in der entsprechenden wissenschaftlichen Fachdebatte eine Auseinandersetzung, die „indes angesichts ihrer dominanten soziologischen, raumplanerischen und gelegentlich auch philosophischen Aspekte die Soziale Arbeit nur bedingt (erreicht)“. Soziale Arbeit ist in einer solchen Perspektive nurmehr fachliches Tun, und überhaupt nicht mehr mit dessen systematischer Reflexion verbunden. Das Verhältnis von Disziplin und Profession ist für obsolet erklärt – ganz abgesehen davon, dass damit der Professionalitäts- und Professionalisierungsanspruch aufgegeben wird, denn ohne wissenschaftliche Erkenntnisbasis ist eine professionelle Berufsgruppe bekanntlich nicht denkbar.

In gewisser Korrespondenz zu den handlungswissenschaftlichen Konzeptionen finden sich weitere Positionen, die allerdings wiederum die Sphäre der Disziplin, und nicht der Profession priorisieren. Auch hier wird anhand ethischer und fachpolitischer Standards, die allerdings eher implizit oder explizit gesetzt denn verhandelt werden, argumentiert. Diese dienen hier nun dazu, die symbolische Vergemeinschaftung als Prinzip der Disziplinbildung über Ein- und Ausschließungsstrategien zu vollziehen. Der ‚Disziplin-Fremde‘ wird gegenüber dem ‚Disziplin-Zugehörigen‘ konstruiert. Um Missverständnisse zu vermeiden: Dass disziplinäre Felder vielfach entlang personaler Abhängigkeitsstrukturen und auf Basis von personaler Loyalität stabilisiert werden, ist nun wahrlich keine sozialpädagogische Spezifik, sondern typisch für das akademische Feld. Das ergibt sich aus der konstitutiven Vergemeinschaftungsdynamik, es lässt sich aber auch nochmals aus Bourdieus (1984/1992) Studie zum *homo academicus* lernen. Die hier vertretene Behauptung ist aber, dass sich diese Logik im Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit angesichts des geschilderten Verweisungszusammenhangs von Disziplin und Profession zuspitzt resp. der Verweis auf politische oder ethische Leitprinzipien die Auseinandersetzung um disziplinäre Leitprinzipien teilweise ersetzt – eine Dynamik, auf die Neumann/Sandermann (2007) in ihrem Autonomisierungsplädoyer zu Recht hinweisen.

Diejenigen, die in den vergangenen Jahren auf die immanente Normativität in Teilen der sozialpädagogischen Theoriebildung – z.B. auf die berufsethischen Einlagerungen in der Lebenswelttheorie oder der Dienstleistungstheorie – aufmerksam gemacht haben, sahen sich aber immer wieder mit moralischen Anrufungen konfrontiert, ihre Einwände seien der sozialpädagogischen Sache unangemessen. Ich erinnere nur an die Diskussion im Anschluss an die Polemik von Reyer (2002) in seiner *Kleinen Geschichte der Sozialpädagogik* (vgl. u.a. Fatke 2000), oder an die Einwände gegenüber der sozialpädagogischen Theoriekritik durch Neumann/Sandermann (2007). Hier wurden nicht nur faktische Exkommunizierungsforderungen laut, sondern vor allem prägte die Diskussion mehr der Verweis auf explizite oder implizite ethische oder auch fachpolitische Leitprinzipien als die Auseinandersetzung um die Sache. Markant war die Tendenz der Substitution des Ringens um das Disziplinäre, aber auch in den Diskussionen um eine „Sozialarbeitswissenschaft“ oder eine davon abzugrenzende „Sozialpädagogikwissenschaft“ Ende der 1990er Jahre. Auch hier haben primär *fach-*, und v.a. *institutionenpolitische* Interessen die Sache verdeckt, um die es gehen sollte (vgl. u.a. Erath/Göppner 1996, Merten 2008, Mühlum 2000, Thole 1995, zum Überblick: Rauschenbach 1999).

Ethische und politische Orientierungsmaßstäbe verschieben also in solchen Fällen die Selbstregierungspraxis im wissenschaftlichen Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit und die dort realisierte symbolische Vergemeinschaftung. Positionen werden nicht mit Blick auf disziplinäre Leitprinzipien beurteilt, sondern unter Bezug auf ethische und politische Maßstäbe als disziplin-zugehörig oder disziplin-fremd markiert. Doch disziplinäre Leitprinzipien lassen sich im Fall der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit immer nur im Kontext einer Grenzbearbeitung von Profession und Disziplin in den Blick nehmen.

Die Dynamik der Substitution einer Auseinandersetzung um disziplinäre Leitprinzipien durch den Rekurs auf politische oder ethische protegiert eine zweite Dynamik, die die disziplinäre Auseinandersetzung ebenfalls eher verhindert oder zumindest verdeckt: Die Dynamik der *Nicht-Wahrnehmung* oder zumindest *der fehlenden expliziten Bezugnahme*. Sowohl mit Blick auf die vielfältigen Forschungsarbeiten – empirisch wie historiographisch, wie mit

Blick auf die vorgelegten theoretischen Arbeiten aus den vergangenen etwa 20 Jahren, als auch hinsichtlich der historischen Tradition sozialpädagogischen Denkens, ist es verblüffend, wie wenig Anschlüsse, kritische Korrespondenzen oder begründete Abgrenzungen in der wissenschaftlichen Diskussion und Literatur zur Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zu finden sind. Vermeintliche Zitationskartelle scheinen somit eher verhinderte Bezugnahmen auf andere als die ethisch und fachpolitisch ungefährlichen, nämlich auf die sozial benachbarten Positionen. Bezugnahmen auf andere Positionen scheinen dagegen sofort in der Gefahr, ethisch und oder politisch belangt werden zu können.

Insofern schließt dieser Beitrag mit einem Eindruck, der verblüffen kann: An der Oberfläche, in Bezug auf ihre institutionelle Etablierung, ihre Etablierung als Kommunikationsnetzwerk und als etabliertes wissenschaftliches Sozialisationsfeld, ist die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit disziplinär weit entwickelt. Aber auch in Bezug auf ihre Leitprinzipien sind durchaus vielfältige Verständigungen auffindbar, wenn man sich z.B. die Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte vergegenwärtigt (vgl. dazu auch Hornstein 2000). Doch der Bezug darauf wird in sozialpädagogischen Fachdebatten immer wieder dadurch ersetzt, dass Vergemeinschaftung *auf anderer Ebene*, eben ethisch und fachpolitisch motiviert, vollzogen wird. Damit rückt aber weder die spezifische Konstellation des Disziplinären in der Sozialpädagogik angemessen in den Blick, noch die damit verbundenen Möglichkeiten einer symbolischen Vergemeinschaftung und Selbstregierung.

Disziplinäre Praxis ist aber nicht Grenzziehung – das gilt nicht nur in Bezug auf die spezifische Konstellation des Disziplinären in der Sozialpädagogik (Relation von Profession und Disziplin). Disziplinäre Praxis ist auch in anderen Fällen nicht Grenzziehung, sondern Arbeit an den Grenzen, Grenzbearbeitung.⁹ Das disziplinär Sagbare muss immer wieder als potenzielle Begrenzung des Sag- und Denkbaren an sich reflektiert werden. Doch dazu braucht es der Inblicknahme des gemeinsamen Horizonts, des Sagbaren. Wenn bereits dies aber nicht geschieht, ist auch eine erkenntniskritische und selbstreflexive Wendung gar nicht erst realisierbar: Ohne den Blick auf die Platzierung der Grenzen ist Grenzbearbeitung sinnlos. Ein bisschen benimmt sich die Sozialpädagogik wie Teile der wissenschaftlichen Aktivitäten zum *mainstreaming*. Wenn die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse zugunsten gleichstellungsethischer und -politischer Marker gar nicht mehr realisiert wird, kann weder die disziplinäre Praxis einer Migrations- oder Geschlechterforschung gelingen noch eine in dieser wiederum angesiedelten selbst- und erkenntniskritische Wendung.

Literatur

Albright, David L./Thyer, Bruce, A. (2010): Die Anwendung des evidenzbasierten Praxismodells auf die Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Andreas Polutta und Holger Ziegler (Hrsg.): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 137-149.

Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie Sozialer Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim/München: Juventa.

9 vgl. zur Figur der Grenzbearbeitung die gemeinsamen Überlegungen mit Susanne Maurer an unterschiedlichen Stellen

- Bourdieu, Pierre. (1984/1992): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp [Original: *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit 1984].
- Erath, Peter/Göppner, Hans-Jürgen (1996): Einige Thesen zur Begründung und Anlage einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Ria Puhl (Hrsg.): *Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit*. Neuwied: Juventa, S. 187-204.
- Fatke, Reinhard (2000): Der „Heros makelloser Menschenliebe“ und die „schmuddelige Lebenswelt“. In: *Neue Pestalozzi Blätter*, 6, 1, S.9-16.
- Fleck, Ludwik (1935/1993): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78, 1, S. 20-33.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 5, S. 678-702.
- Hornstein, Walter (1995): Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: Sünker, Heinz (Hrsg.) (1995): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in die Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Bielefeld: Kleine, S. 12-31.
- Hornstein, Walter (2000): Auf der Suchen nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik. In: *Neue Pestalozzi Blätter*, 6, 2, S. 46-51.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (2. Aufl.) [Original: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962].
- Lakatos, Imre/Musgrave, Alan (Eds.) (1970): *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeece, C. Aaron/Thyer, Bruce (2004). In: *Journals of Evidence-Based Social Work*, 1, 1, pp. 7-23.
- Merten, Roland (2008): Sozialarbeitswissenschaft – Vom Verschwinden eines Phantoms. In: *Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 128-135.
- Mühlum, Albert (2000): Sozialarbeitswissenschaft. Profil – Programm – Provokation. In: Pfaffenberg, Hans/Scherr, Albert/Sorg, Richard (Hrsg.): *Von der Wissenschaft des Sozialwesens: Standort und Entwicklungschancen der Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft*. Rostock: Neuer Hochschulschriftenverlag, S. 84-106.
- Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (2007): Uneinheitlich einheitlich: über die Sozialpädagogik der sozialpädagogischen Theorie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2, 3, S. 9-26.
- Rauschenbach, Thomas 1999: Sozialarbeitswissenschaft – eine neue Wissenschaft oder ein neues Leitbild? – Plädoyer für die Versachlichung einer aufgeregten Debatte. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 50, 5, S. 152-158.
- Reyer, Jürgen (2002): *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Thole, Werner 1995: Stichworte zu einigen Fragen und Problemen der Sozialen Arbeit. Sozialarbeitswissenschaft - "Wiederentdeckte Heimat" oder Theorieputsch ohne Theorie? In: *Sozialmagazin*, 20, 2, S. 35-43.